

организованном образовательно-воспитательном процессе, ведущие к достижению намеченной цели;

– формирование физической культуры личности студента обеспечивает ее целостность, преемственность, самоопределение и развитие.

### **Список литературы:**

1. Ахмадулина Н.А. и др. Формирование физической культуры личности студента // Физическая культура и спорт на рубеже тысячелетий: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Ч. 2. СПб., 2000. 308 с.

2. Лихачев Б.Т. Педагогика: Курс лекций / Учеб. пособие для студентов педагогических учебных заведений и слушателей ИПК и ФПК. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт-М, 2001. 607 с.

3. Виленский М.Я., Горшков А.Г. Основы здорового образа жизни студентов: Учебное пособие. Москва: Кнорус, 2012. 239 с.

**УДК 37.022**

**Н. К. Чапаев**

**N. K. Chapaev**

***ФГАОУ ВО «Российский государственный***

***профессионально-педагогический университет», г. Екатеринбург***

***Russian state vocational pedagogical university, Ekaterinburg***

***chapaev-n-k@yandex.ru***

## **АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ СМЫСЛ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОЙ КОНЦЕПЦИИ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ**

## **ACMEOLOGICAL MEANING OF THE CONCEPT OF ACTIVITY-DEVELOPING TRAINING**

**Аннотация.** В статье предпринята попытка осмысления акмеологической сути развивающего обучения, построенного на деятельностной основе. Показано, что именно в деятельности и через деятельность осуществляется подлинное развитие и совершенствование личностно-деятельностной сферы человека посредством целостного присвоения социального опыта, зафиксированного в учебном материале. В какой мере присваивается внешний опыт, в такой же мере обогащается содержание внутреннего опыта личности; деятельностно-ориентированная система развивающего обучения позволяет гармонизировать внешние и внутренние стороны ее развития. Тем самым, воплощается идея деятельного единства внутренней и внешней деятельности, исключаящего превращение умственных (психологических) явлений в «эпифеномены, сопровождающие мозговые процессы» (А.Н. Леонтьев).

**Abstract.** Abstract. The article attempts to comprehend the essence of acmeological development of learning, built on the basis of activity. It is shown that it is in operation and through the operation there is genuine development and improvement of personal-activity sphere of human rights through a holistic appropriation of social experience, as documented in the training material. To what extent is assigned to the external experience, to that extent

enriched the content of the inner experience of the individual. That is, activity-oriented system of developmental education allows to harmonize the inner and outer sides of its development. Thus, the embodied idea of the active unity of the internal and external activities, which excludes the transformation of mental (psychological) phenomena in the "epiphenomena accompanying brain processes" (A. N. Leont'ev).

**Ключевые слова:** акмеология, педагогическая акмеология, деятельность, учебная деятельность, учение, развивающее обучение, субъект деятельности, совокупный субъект учебной деятельности, новообразования, теоретические знания, эмпирические знания.

**Keywords:** acmeology, pedagogical acmeology, activity, educational activity, teaching, developmental teaching, subject of activity, total subject of educational activity, neoplasms, theoretical knowledge, empirical knowledge.

Образно выражаясь, педагогика и акмеология – сестры-близнецы. Они никоим образом не могут обходиться друг без друга. В принципе непедагогической акмеологии не бывает, как не бывает *чистой* неакмеологической педагогики. С самого зарождения человеческой цивилизации возникла потребность в развитии, совершенствовании человека. С начала культурного развития человечества складывались представления о развитии человека, высказывалась идея о том, что в развитии индивида есть некоторая вершинность, высшая степень совершенства [10]. Точно так же с первых шагов человеческой цивилизации стержневая линия на пути к этому совершенству проходила через педагогику.

Тесные взаимоотношения акмеологии и педагогики не могли не породить на определенном этапе их дисциплинарного развития появления интегративной научной констелляции, в которой бы объединились их положения в одну предметную структуру. Данная структура должна включать в себя не только вопросы позитивного развития учителя (педагога), но и всех субъектов акмеологического педагогического взаимодействия, мы бы сказали, – позитивного развития совокупного субъекта образовательной деятельности. Кроме того, акмеологическому препарированию должен быть подвергнут сам образовательный процесс, также нуждающийся в позитивном развитии. При этом речь должна идти именно о развитии, а не о росте или бесконечных пертурбациях. Бесконечный рост, изменения автоматически позитивного совершенства не дают. В итоге педагогическая акмеология нами была охарактеризована как «наука о закономерностях и путях предельно возможного раскрытия человеком своих потенций и достижения на этой основе наиболее оптимальных результатов в своем прогрессивном позитивном развитии как личности, субъекта, индивида и индивидуальности –

как целостного многомерного человека – в условиях специально организованного образовательного процесса» [14, с. 26].

Таким образом, акмеологический смысл изначально задан педагогике. Вопрос лишь в том, в какой мере та или иная образовательная система выражает этот смысл. На наш взгляд, именно концепция развивающего обучения в наибольшей степени открыта для реализации акмеологических целей. Само существование развивающего обучения позволяет уверенно утверждать о возможности создания педагогической акмеологии. Что же такое «развивающее обучение»? В.В. Давыдов в качестве «существенных показателей» развивающего обучения называет:

- 1) главные психологические новообразования данного возраста, которые возникают и развиваются в этом возрастном периоде;
- 2) ведущую деятельность данного периода, определяющую возникновение и развитие соответствующих новообразований;
- 3) содержание и способы совместного осуществления этой деятельности;
- 4) взаимосвязи с другими видами деятельности;
- 5) систему методик, позволяющую определять уровни развития новообразований;
- 6) характер связи этих уровней с особенностями организации ведущей и смежных с ней других видов деятельности [3, с. 387- 392].

Как видим, стержневыми понятиями выступают «развитие» и «деятельность». Развитие происходит в процессе деятельности – совместной и индивидуальной; говоря иначе, в процессе совокупной деятельности. Результат развития – новообразования. Необходимый момент обучения – система *методик, позволяющая определять уровни развития новообразований*.

В.В. Репкин под развивающим обучением понимает «обучение, содержание, методы и формы организации которого прямо ориентированы на закономерности развития» [9, с. 3]. Он же в качестве одного из главных целей развивающего обучения называет развитие потребности в самоизменении, превращение ребенка в субъекта. Правда, эта цель у него почему-то противопоставляется другой цели – подготовке ребенка к выполнению тех или иных функций в общественной жизни. Возникает вопрос: для чего становится человек субъектом – для того, чтобы лишь самоизменяться? Или другой вопрос: для чего самоизменяться – ради спортивного интереса? Должны здесь заметить, что у нас до сих пор имеет место дуалистиче-

ское восприятие действительности. Это относится и к пониманию отношений между человеком (личностью) и обществом. Еще в прошлом веке «индивидуалист» Дьюи не приемлил метафизическое противопоставление общества (государства) к отдельному человеку (личности), или же, напротив, человека – государству, с таким тщанием возделываемое у нас во все времена [4; 5]. В своих рассуждениях ученый доходит до культивирования *единых демократических желаний*. В одной из своих работ он прямо заявлял: «человек существует в обществе не только *de facto*: самым складом собственных идей, чувств и всего своего сознательного поведения он *формируется* как социальное животное. *Все то*, во что он верит, на что надеется, к чему стремится, есть результат единения и взаимодействия с другими [5, с. 22]. Говоря по-современному, Макаренко отдыхает... Вместе с тем в суждениях В.В. Репкина ценна мысль о том, что обучающийся в ходе образовательной деятельности становится субъектом. Мы далее при рассмотрении учебной деятельности коснемся подробнее данной проблемы и увидим роль «субъективации» в процессе формирования деятельности обучающегося, а, следовательно, и самого это *субъекта*.

Акмеологический потенциал развивающего обучения во многом определяется тем, что его методологической доминантой выступает диалектика. Она, как известно, является наукой о наиболее общих законах развития природы, общества и мышления. Для педагогики – самой «диалектической науки» (А.С. Макаренко) – диалектика наиболее значимый методологический инструментарий. Диалектичность педагогики им непосредственно увязывается с целостным подходом к воспитанию человека, в соответствии с которым он не воспитывается по частям, а создается синтетически всей суммой обстоятельств, которые его окружают. Диалектика души, главный внутренний механизм движения характеров, созданных Толстым-художником, с не меньшей силой проявила себя в диалектике развития человека у Толстого-педагога. Словесник Е.Н. Ильин в статье «Диалектика сопряженности» образно рисует картину диалектического взаимодействия целого и части в мышлении учащихся в процесс усвоения учебного материала по литературе. В основе его размышлений лежит тезис: урок литературы – не проблема знаний, а проблема способа мышления. Из этого следует необходимость учить школьников постигать целое. В результате рассмотрение диалектического противоречия между целым и частью стало основным методом анализа, наполнившим живительной драматургией обычно бесконфликтный и прямолинейный урок литературы [15, с.170-171].

Методологически значимы для педагогики развивающего обучения суждения о рассудочном (эмпирическом) и диалектическом (теоретическом) мышлении:

1. Эмпирические знания вырабатываются при сравнении предметов и представлений о них, что позволяет выделить одинаковые общие свойства. Теоретические знания возникают путем анализа роли и функции некоторого особенного отношения внутри целостной системы, которое вместе с тем служит генетически исходным основанием всех ее проявлений.

2. Сравнение выделяет формально общее свойство некоторой совокупности предметов, знание которого позволяет относить отдельные предметы к определенному классу, независимо от того, связаны эти предметы между собой или нет. Анализ открывает генетически исходное отношение целостной системы как ее всеобщее основание или сущность.

3. Эмпирические знания отражают внешние свойства предметов и опираются на наглядные представления. Теоретические – их внутренние отношения и связи и тем самым выходят за пределы чувственных представлений.

4. Формально общее свойство выделяется как рядоположенное с особыми и единичными свойствами предметов. Теоретические знания фиксируют связь реально существующего всеобщего отношения целостной системы с ее различными проявлениями, связь всеобщего с единичным.

5. Конкретизация эмпирических знаний состоит в подборе иллюстраций, примеров, входящих в соответствующий класс предметов; теоретических – в выведении и объяснении особенных и единичных проявлений целостной системы из ее всеобщего основания.

6. Необходимым средством фиксации эмпирических знаний являются слова-термины. Теоретические знания выражаются, прежде всего, в способах умственной деятельности, а затем уже в различных символических системах [1, с. 4].

Итак, ведущим принципом рассудочного мышления выступает формальная общность, результатом его деятельности – частные обобщения. Основная функция такого мышления – классификация предметов. На уровне рассудочного мышления действуют приемы формальной логики: здесь человек рассуждает, умозаключает, последовательно излагает мысли. Оно имеет дело с внешним, «видимым» миром: процесс познания как бы скользит по поверхности изучаемых объектов.

Диалектическое мышление осуществляется на более высоком уровне деятельности человеческого мышления – уровне разума. Исходным принципом данного мышления выступает содержательное обобщение. Ведущим методом его является метод восхождения от абстрактного к конкретному. Он позволяет раскрывать сущность исследуемых объектов, их внутренние противоречия и закономерности. Диалектическое мышление вскрывает переходы, движение, развитие. Вследствие чего оно может рассматривать вещи согласно их собственной природе. Задача школы, считает В.В. Давыдов, состоит в том, чтобы принципы диалектического мышления преломить и выразить в технологии развертывания учебного материала, в способах формирования понятий у учащихся, в средствах развертывания учебного материала, в способах формирования понятий у учащихся, в средствах организации их учебной деятельности. Тем самым, возникает реальная возможность передвижения вверх по лестнице, ведущей к совершенству.

Продуктивным средством его достижения в системе развивающего обучения является использование уже упомянутого выше метода восхождения от абстрактного к конкретному. В.В. Давыдов выделяет три основных этапа восхождения:

1. Анализ учащимися с помощью учителя содержания учебного материала. Основная цель: выделение в учебном материале генетически исходного основания – первичной абстракции. Для чего учащиеся фиксируют в какой-либо знаковой форме и на этой основе строят содержательную абстракцию изучаемого предмета.

2. Использование обучающимися содержательной абстракции с помощью учителя снова же при выведении более частных абстракций и одновременно их объединении их в целостном учебном предмете.

3. Трансформация первичных мыслительных образований в понятие, фиксирующее «клеточку» учебного предмета. Именно эта «клеточка» служит универсальным средством ориентации обучающихся во всем многообразии фактического учебного материала, осваиваемого путем восхождения от абстрактного к конкретному [2, с. 148-149].

Правомерно заметить, что представленные этапы выражают не только сам внешний процесс движения процедур учебного процесса, но и внутренние позитивные изменения в интеллекте обучающихся. Приобретается, если так можно выразиться, *практический опыт теоре-*

**тического познания мира.** Что не может не сказаться благотворно не только на интеллектуальном, но и на общем развитии человека.

В качестве механизмов восхождения от абстрактного к конкретному выступает разрешение противоречий внутри исходной абстракции и синтезирование изучаемых данных предмета. Это достигается путем включения учащихся в деятельность по а) анализу условий происхождения знаний; б) обнаружению в учебном процессе генетически исходного, существенного всеобщего отношения, определяющего содержание и структуру объекта данных знаний; в) воспроизводству данного отношения в особых *предметных* графической (или буквенной) форме, позволяющей изучать его свойства в чистом виде; г) конкретизации всеобщего отношения осваиваемого объекта *в системе частных знаний* о нем в единстве, обеспечивающем интеллектуальный трансцензус от всеобщего к частному и обратно, от действий в умственном плане к действиям внешнего плана [2].

Что дает такое усвоение обучающемуся? Во-первых, у него формируется дедуктивное, теоретическое, мышление, вырабатываются умения выводить частное из общего. Это позволяет человеку научиться «оживлять» абстрактные положения, стоящие, казалось бы, далеко от жизни, не ограничиваться общими местами при изложении своей или чужой позиции. Однако обычно в учебном процессе куда больше места занимает способ движения от частного к общему, от чувственно-конкретного к мысленному абстракту. Результат подобного «восхождения» (надо сказать, внешне оно даже больше напоминает феномен восхождения) — эмпирические понятия. Общее в данном случае является результатом сравнения единичных предметов. При этом уровень «теоретичности» мышления ставится в непосредственную зависимость от уровня обобщения, которое в данном случае определяется кругом разнообразных предметов определенного класса. Иначе говоря, мы имеем дело с количественным (суммативным) обобщением. Умение мыслить абстрактно трактуется как показатель высокого уровня развития мышления. Однако здесь имеет место «дурная абстракция», так как каждый предмет берется лишь со стороны своего сходства с другими предметами — вне раскрытия условий существования целостного предмета в его специфике. Это, скорее всего, пример «бытовой» абстракции, когда отдельные характеристики предмета приписываются всему предмету как таковому без выявления внутренней связи его сторон и особенностей.

Во-вторых, у него вырабатывается генетическое мышление – способность рассматривать события (явления, процессы) в их развитии и становлении. Если в традиционной школе учащиеся главным образом усваивают готовые знания, то в системе развивающего обучения «школьники осуществляют мыслительные действия, адекватные тем, посредством которых исторически вырабатывались эти продукты духовной культуры» [2, с. 147].

В-третьих, у него формируется целостная учебно-познавательная деятельность, происходит процесс превращения ученика в учащегося, объекта обучения в субъекта указанной деятельности. Учебный материал при этом не изучается, не познается и даже не усваивается, а *присваивается*. В.В. Давыдов советовал при исследовании проблем связи воспитания и обучения с психическим развитием человека использовать и понятие присвоения. В ходе него учащийся осуществляет деятельность, адекватную (но не тождественную) деятельности, воплощенной людьми в этих способностях. В ходе присвоения формируется, с одной стороны, особая «воспроизводящая деятельность», с другой стороны, – присваиваются различные конкретные способности [2].

При рассмотрении проблем развития целостной учебно-познавательной деятельности и, следовательно, развития самого ее субъекта, нельзя обойти стороной принцип единства сознания и деятельности. Согласно ему понятие сознания не может рассматриваться вне деятельностного контекста: оно возникает в деятельности, а затем опосредствует ее. Но точно так же проблематично исследование деятельности в отрыве от рассмотрения сознания. Применительно к учебно-познавательной деятельности общенаучный принцип может быть реформатирован в принцип единства знания и учебно-познавательной деятельности, знания и мыслительных действий, осуществляемых в ходе ее осуществления. Исследования психологов свидетельствуют: «Идеи (понятия) не возникают помимо познавательной деятельности *субъекта*, образ не существует вне отражения мира, объективной реальности *субъектом*» [12, с.45]. Следовательно, правомерно рассматривать знания, *с одной стороны, как результат мыслительных действий, который имплицитно содержит их в себе, с другой — как процесс получения этого результата, в котором находит свое выражение функционирование мыслительных действий*. Отсюда выводится: *понятие является и отражением бытия, и средством мыслительной операции* [2, с. 147].



Значительную эвристическую нагрузку в концепции развивающего обучения несет категория учебной деятельности. В ходе ее осуществления и формирования происходит «обоюдное» развитие личности обучающегося – ее внутренних и внешних характеристик. Суть данного процесса может быть передана следующим образом. Как и всякая другая специфически человеческая деятельность, учебная деятельность по сути своей состоит в приобщении ребенка к накопленному человечеством опыту преобразования предметов окружающей действительности, взаимодействия с другими людьми, опыту, закрепленному и отраженному в школьных программах и учебниках. Структурно учебная деятельность воспроизводит строение всякой человеческой деятельности, включая в себя три звена: мотивационно-ориентировочное; центральное — рабочее (исполнительное, операциональное); контрольно-оценочное. К основным компонентам учебной деятельности относят: мотивы и учебные задачи; учебные действия; действия контроля и оценки школьников. Учебная деятельность – интегральная совокупность: ее нельзя свести ни к одному из этих компонентов (в том числе и к действию). Полноценная учебная деятельность есть синтез этих компонентов. Такая трактовка исключает расширительное понимание учебной деятельности как любого процесса приобретения знаний, умений, навыков. Учебная деятельность в этом случае не просто как однолинейный процесс передачи опыта обучающего к обучающемуся, а как сложный процесс восхождения последнего все к новым и новым вершинам своего совершенства. Обучающийся не только усваивает знания, умения и навыки, он присваивает также способы усвоения знаний, умений и навыков. Активное включение обучающегося в разные виды деятельности ведет к возникновению психических новообразований. Они характеризуются как *новый тип строения личности и ее деятельности, которые в самом главном и основном определяют сознание ребенка, его отношение к среде, его внутреннюю и внешнюю жизнь, весь ход его развития в данный период* (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов).

Учебная деятельность имеет две подсистемы – деятельность учения и деятельность обучения. Под деятельностью учения подразумевают «чистый» акт познания, реализуемый учащимся через усвоение наличного опыта. Учение – сложный процесс, направленный на приобретение разнообразных знаний, умений и навыков, который продолжается в течение всей жизни [6]. В таком понимании учение выходит за рамки собственно учебной деятельности. Оно может осуществляться в иных видах деятельности,

например, в игровой, трудовой и др. В системе В.В. Давыдова учение может стать учебной деятельностью, когда оно представляет собой целостный процесс, при осуществлении которого обучающийся: а) приобретает разнообразные знания, умения и навыки; б) овладевает обогащающими его новыми способами учебных действий, которые не даны ему в готовом виде, самостоятельно строятся самим учеником и вытекают из поставленной им учебной задачи; в) усваивает приемы самоконтроля и самооценки своей учебной деятельности. Иными словами, учение осуществляется как учебная деятельность, если школьник овладевает не только знаниями, но и самой учебной деятельностью [2].

Теперь остановимся на содержании и этапах формирования учебной деятельности. В основе учебного процесса лежит учебная задача, *вынуждающая ученика искать общий способ решения всех задач данного типа*. Учебные задачи решаются школьниками путем выполнения определенных действий. К ним в концепции развивающего обучения относятся следующие.

**1. Преобразование условий задачи с целью обнаружения всеобщего отношения – изучаемого объекта.** Данное преобразование является *исходным и главным действием*. Суть действия заключается в поиске, обнаружении и выделении вполне определенного отношения некоторого целостного объекта. Поиск такого отношения составляет содержание мыслительного анализа, которое в своей учебной функции выступает первоначальным моментом процесса формирования требуемого понятия. Однако следует заметить, что это мыслительное действие первоначально осуществляется в предметно-чувственной форме. В психологии выявлены и описаны некоторые специфические признаки исходной формы учебных действий. Эта форма состоит в совместном выполнении группой школьников под руководством педагога распределенных между ними учебных действий. Постепенно происходит интериоризация этих коллективно распределенных действий, превращение их в индивидуально осуществляемое решение учебных задач.

**2. Моделирование выделенного отношения в предметной, графической или буквенной форме.** Учебные модели составляют внутренне необходимое звено процесса усвоения теоретических знаний и обобщенных способов действия. Учебная модель не есть простое изображение тех или иных внешних черт объектов, не слепок реальности. Учебная модель – это изображение, фиксирующее всеобщее отношение некоторого целостно-

го объекта. Это концепция, конструкт реальности, инструмент мыслительной деятельности. Способность отражать некоторое всеобщее отношение, найденное и выделенное в процессе преобразования условий учебной задачи, обуславливает ее возможность фиксировать внутренние характеристики объекта, не наблюдаемые непосредственно.

**3. Преобразование модели отношения для изучения его свойств в «чистом виде».** Цель – изучение свойств содержательной абстракции всеобщего отношения. В реальных условиях это отношение как бы «заслоняется» частными признаками, в модели же оно выступает «в чистом виде». Прodelывая в ходе осуществления учебной деятельности операции преобразования и переконструирования, учащийся получает возможность изучать свойства всеобщего отношения как такового, без «затемнения».

**4. Построение системы частных задач, решаемых общим способом.** Цель – выведение и построение различных вариаций конкретно-частных задач, могущих быть решенными единым (общим) способом. Действительный характер этого способа проверяется при решении отдельных частных задач, когда школьники подходят к ним как к вариантам исходной учебной задачи. При этом учащиеся применяют ранее усвоенный общий способ, опираясь на который он находит правильные пути решения частных задач, обладающих бесконечным многообразием проявлений.

**5. Действия контроля и оценки.** Основная цель – определение соответствия учебных действий условиям учебной задачи. Важно: контроль здесь лишен «фискальной» функции, он является неотъемлемой частью формирующей стратегии развивающего обучения. Контроль должен быть обучающим развивающим.

К примеру, учащемуся, уже овладевшему общим способом измерения величин, можно предложить повторно проделать это измерение. Но при этом целесообразно изменить конкретную операцию измерения с правильной на неправильную. Выяснение учащимся причин изменения ранее полученного результата при повторном выполнении измерения позволяет ему выделить и усвоить ряд конкретных операций, необходимых для правильного измерения.

Действие оценки направлено на выявление готовности учащегося перейти к решению новой учебной задачи, требующей и нового способа решения (оценка определяет, в частности, и сформированность общего способа решения прежней задачи). Действие оценки позволяет определить степень усвоения общего способа решения учебной задачи, меру соот-

ветствия результата учебных действий поставленным целям. Она, как и контроль, обладает обучающе-развивающей функцией. Оценка, сигнализируя учащимся о том, насколько успешно решена данная задача, задает ему ориентир (установку) на решение новой задачи.

Контроль и оценка – взаимосвязанные действия. И там, и здесь очень важно обращение обучающихся к содержанию своих собственных действий, к рассмотрению их особенностей с точки зрения требуемого задачей результата. Иначе говоря, обучающиеся должны осуществлять рефлексивную деятельность. Идеология развивающего обучения с необходимостью предполагает развития у учащихся рефлексивных, самостоятельных, качеств – мотивационно-ориентировочных, операциональных и контрольно-оценочных. На мотивационно-ориентировочном уровне осуществляется целеполагание, что невозможно проделать без рефлексии, без глубокой внутренней аналитической работы над собой. На исполнительском уровне осуществляется рефлексия сопровождения – аналитическая работа над своими действиями. На контрольно-оценочном уровне – аналитико-синтетическая работа над результатами своей деятельности и их последствиями для собственного развития. Таким образом, происходит соприкосновение вертикальных и горизонтальных линий совершенствования человека.

Приведенное о формировании учебной деятельности свидетельствует, что развивающему обучению внутренне свойственна ориентация на развитие у личности обучающегося позитивных новообразований, охватывающих все ее уровни (по К.К. Платонову): а) направленность личности – убеждения, мировоззрение, идеалы, стремления, интересы, желания; б) опыт – привычки, умения, навыки, знания; в) психические процессы – внимание, волю, чувства, восприятия; некоторые биопсихические свойства – мышление, ощущение, эмоции, память. Например, формируются новые мотивы учения (учебно-познавательные мотивы, самообразования и др.), теоретическое мышление и т.д. Все это достигается благодаря во многом тому, что деятельность является исходным и конечным пунктом образования человека в концепции развивающего обучения. Именно деятельностная парадигма достижения человеческого совершенства – центральное звено развивающего обучения.

Огромный вклад в разработку теории деятельности внес А.Н. Леонтьев [7; 8]. Согласно ему, интериоризация и экстериоризация отражают диалектику взаимодействия внутренней и внешней деятельности, а, в конечном счете, определяют процессы развития, становления и формирова-

ния человека путем преобразования внешних действий в действия внутренние. Его необходимость определяется тем, что центральным содержанием развития ребенка является присвоение им достижений исторического развития человечества. А.Н. Леонтьев раскрывает конкретный механизм постижения индивидом внешнего мира. Он пишет, что воздействие исторического опыта в ходе его присвоения «вызывает у ребенка те или иные реакции, и у него возникает отражение этих явлений». Однако «первые реакции ребенка на воздействие этих явлений отвечает непосредственно вещественной стороне их, а не специфическим качествам. Чтобы эти явления (достижения исторического развития человечества – Н.К. Чапаев) были отражены в их специфическом качестве», ребенок «должен осуществить по отношению к ним деятельность, адекватную деятельности, которая в них опредмечена...» [7, с. 128].

А.Н. Леонтьев выступает против «эпифеноменальной» трактовки человека, согласно которой он «по самой природе обладает способностью к внутренним мыслительным процессам и что, воздействуя на него, явления лишь вызывают их к жизни и обогащают их более сложным содержанием, что к этому сводится их развитие. В.В. Давыдов четко сформулировал основные положения, специфичные для психологической теории деятельности, разработанной А.Н. Леонтьевым.

1. Предметом психологии является изучение целостной деятельности субъекта во всех ее формах и видах, в их взаимопереходах и трансформациях, в ее филогенетическом, историческом и онтогенетическом развитии.

2. Генетически исходной и основной является внешняя, предметная, чувственно-практическая деятельность, от которой производна внутренняя психическая деятельность индивидуального сознания; обе эти формы деятельности имеют общественно-историческое происхождение и принципиально общее строение.

3. Взаимно превращающимися единицами, или составляющими, деятельности являются потребность ↔ мотив ↔ цель ↔ условия и соотносимые с ними деятельность ↔ действие ↔ операция.

4. Главными процессами деятельности выступают интериоризация внешней ее формы, приводящая к субъективному образу действительности, и экстериоризация ее внутренней формы как опредмечивание образа, как его переход в идеальное свойство предмета.

5. Конституирующим свойством деятельности является предметность; первоначально деятельность детерминируется предметом, а затем

она опосредуется и регулируется его образом как своим субъективным продуктом.

6. Предметная детерминация деятельности возможна благодаря ее особому качеству — универсальной пластичности, уподобляемости свойствам, отношениям и связям объективно-предметного мира.

7. Предметный характер деятельности реализуется через нужду субъекта, переходящую в потребность, и через поисковые, опробывающие действия, имеющие функцию уподобления.

8. Деятельность и ее составляющие по определенному закону дробятся и укрупняются, чему соответствуют дифференциация и интеграция ориентирующих их субъективных образов.

9. Отмеченные выше особенности деятельности по сути дела альтернативны двухчленной схеме поведения и другим вариантам схемы реактивного поведения.

10. Метод психологического анализа деятельности человека направлен на выявление ее конкретно-исторической природы, ее строения, предметного содержания и взаимопереходов ее форм и составляющих, происходящих в соответствии с их системными связями и отношениями [2, с. 224].

Таким образом, суть деятельностной концепции, лежащей в основе развивающего обучения, заключается в безусловном признании единства человека и мира, предмета и субъекта деятельности. Но это вовсе не означает, что концепция А.Н. Леонтьева допускает возможность проецирования способностей из вещей, предмета деятельности. Способности усваиваются в акте деятельности, а не *проецируются из вещей*. Великий психолог никогда не пытался выводить личность из предмета, подчинять ее ему. Хотя бы потому, что между личностью и предметом существует некоего рода интроекционная связь, в которой сам предмет порождается и задается личностью. В качестве ее у А.Н. Леонтьева выступает то, «что человек делает из себя, утверждая свою человеческую жизнь» [7, с. 225].

Эвристическим источником дидактической концепции В. В. Давыдова выступают также позиции деятельностной трактовки самой личности. Данная трактовка исходит из признания непродуктивности суммативного подхода к личности, как к конгломерату психических свойств, психических функций (воли, характера, мотивов и др.). В основу анализа личности была подложена категория деятельности. Согласно деятельностной трактовки личности, ее действительную основу составляет *то особое строение целокупных деятельностей субъекта, которое возникает на оп-*

*ределенном этапе развития его человеческих связей с миром* (А. Н. Леонтьев). В связи с этим выделяются такие параметры личности, как широта связей человека с миром, степень их иерархизированности и общая их структура.

Одним из важнейших психологических принципов, легшим в фундамент учения В.В. Давыдова, является также положение А.Н. Леонтьева о том, что у школьников необходимо воспитывать определенное отношение к знаниям, учебные мотивы. Благодаря этому знания и умения приобретают для них личностный смысл, становятся их внутренним достоянием. Из этого делается вывод: преподавание надо ориентировать не непосредственно на формирование некоторых знаний, умений и навыков, а на раскрытие детям личностного смысла самого учения, на развитие адекватного отношения детей к учению, его мотивации, на формирование личности в целом [2].

Таким образом, в ходе реализации деятельностного подхода в условиях развивающего обучения учебная деятельность становится адекватным средством развития не только операциональной составляющей личности (умений, навыков, знаний, способов их усвоения, познавательных и умственных способностей), но и развития ее эмоционально-духовной сферы, самой личности в целом. Этого невозможно сделать без развития субъектной сферы личности. Поэтому основная и конечная цель формирования учебной деятельности в концепции развивающего обучения – становление *школьника как субъекта осуществляемой им деятельности* – постепенное превращение *ученика* в *учащегося*, т.е. в обучающегося, готовность и способность обучающегося анализировать эту деятельность, выделять в ней составные компоненты, оценивать с точки зрения общественно выработанных мерок, эталонов и преобразовывать ее [см. об этом:13].

Большой вклад в разработку проблемы субъектной стороны учебной деятельности внёс Д. Б. Эльконин [17]. В частности, он указывал: «формирование учебной деятельности есть процесс постепенной передачи выполнения отдельных элементов этой деятельности самому ученику для самостоятельного осуществления без вмешательства учителя» [17, с. 25]. Д.Б. Эльконин считает целесообразным начинать с формирования самостоятельного контроля – от формирования контроля за действиями другого к контролю за собственными действиями. Следующий шаг— овладение учащимися методами оценки – установление того, усвоено или еще не усвоено то или иное учебное действие. В итоге все это способствует станов-

лению творческого мышления, мотивационной сферы всякой своей деятельности, мотивов самовоспитания.

В учебной деятельности обучающегося проходят линии пересечения различных видов деятельности. Кроме того, его можно рассматривать коммуникативного субъекта – *субъекта общения с другими людьми, субъекта сотрудничества с окружающими*. Таким образом полидеятельностная природа учебной деятельности своим следствием имеет полисубъектность. А, как известно, от богатства внешних связей личности с миром, включенности ее в самые различные виды деятельности зависит богатство ее когнитивно-познавательной и эмоционально-духовной сфер. Поэтому логично согласиться с мнением исследователей о том, что наличие многоуровневой полимодальной учебной деятельности свидетельствует о превращении деятельности в качественно новые особенности личности, как субъекта деятельности, субъекта своих отношений с окружающими. Важнейшей такой особенностью выступает то обстоятельство, что учащийся от присвоения общественно-выработанных норм, эталонов деятельности может перейти к изменению, перестраиванию самих этих эталонов, формированию личности как субъекта нескольких видов деятельности [9].

Значимым моментом становления субъекта учебной деятельности выступает переход ученика *от ориентации на получение правильного результата при решении конкретной задачи к ориентации на правильность применения усвоенного способа действий* (Д.Б. Эльконин). Ориентация только на достижение результата учения (новых знаний, отметки учителя, что закономерно сопровождается несформированностью приемов осмысления учебной задачи, способов учебных действий, превращает учение в простое заучивание материала без овладения учеником новыми способами его анализа, преобразования. Получается результат без процесса. Сегодня, когда тесты «овладели массами» наших педагогов, это становится почти закономерностью. Натаскивание на результат – вот кратко можно определить современные технологии, ориентированные на сдачу тестов, в частности в рамках ЕГЭ. В прекрасной книге М.А. Чошанова «Дидактическая инженерия» [16] обосновывается принцип *«процесс важнее, чем результат»*. Суть его в изучении математики *главная цель не просто получение правильного ответа, а стимулирование процессов поиска решения, аргументация того или иного способа решения*. Этот момент важен и с точки зрения оценки: американские школьники привыкли к тестам с выбором ответа, где самое главное — выбрать правильный ответ (а само решение за-



дачи можно и не приводить). Эта порочная практика привела к тому, что школьники просто не приучены математически мыслить, доказывать, аргументировать. Кроме того, большинство тестов, используемых в американских школах, достаточно просты и бесхитростны. Они не требуют знания эвристических методов решения задач, а лишь направлены на тренаж типовых задач. Принцип «процесс важнее, чем результат» подчеркивает также тот факт, что главное не то, что учащийся знает, как решить 100 типовых задач, главное то, что он знает, как действовать при поиске решения всех остальных задач, прежде всего, нестандартных. Именно такой подход помогает подчеркнуть важность процесса математической деятельности (решения задач, доказательства теорем) и способствует развитию мышления учащихся, а не просто запоминанию математических фактов и процедур.

Но даже если у обучающегося имеется ориентировка на способы действий, но не отработано умение ставить учебные задачи, то учение тоже может стать простым «натаскиванием», тренировкой навыков без создания внутренней готовности к усвоению. Учебной деятельности, как и любой иной деятельности, имплицитно присуща целостность. Трудно не согласиться с мнением, что нельзя сводить личность школьника к особенностям его деятельности. Однако именно в деятельности проявляется и развивается личность. Именно при осуществлении деятельностного подхода подтверждается «правомочность» формулы: знания — необходимое, но еще недостаточное условие. Ими надо еще уметь пользоваться. В то же время опрометчиво забывать, что основу любого более или менее сложного действия образуют знания. Знания — совершенно необходимая базовая основа успешного осуществления любой деятельности, включая, разумеется, профессиональную. Знания — это крылья деятельности, дающие возможность человеку реализовывать свои духовные и материальные возможности, тем самым человек совершенствуется духовно и физически.

### **Список литературы:**

1. *Давыдов В.В.* Концепция гуманизации российского начального образования // Психологическая наука и образование. 2000. № 2. С. 5-17.
2. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М.: Педагогика, 1986. 240 с.
3. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. Файл формата rar. М.: ИНТОР, 1996. С. 387- 392.
4. *Дьюи Дж.* Демократия и образование. Пер. с англ. М. Педагогика-Пресс, 2000. 384 с.
5. *Дьюи Дж.* Общество и его проблемы. Перевод с англ. И. И. Мюрберг, А. Б. Толстова, Е. Н. Косиловой. М.: Идея-Пресс, 2002. 160 с.

6. *Ильясов И.И.* Структура процесса учения. М.: Изд-во Моск. ун-та. 1986. 200 с.
7. *Леонтьев А.Н.* Избранные психологические произведения: В 2 т. М.: Педагогика, 1983. Т.2. 320 с.
8. *Леонтьев А.Н.* Избранные психологические произведения: В 2 т. М.: Педагогика, 1983. Т.1. 392с.
9. *Маркова А. К., Абрамова Г. С.* Психолого-педагогические аспекты проблемы индивидуальных различий // Вопросы психологии. 1977. № 2. С. 96-104.
10. *Пожарский С.Д.* Акмеология – наука о совершенствовании [http://www.rusnauka.com/NTSB\\_2006/Pedagogica/4\\_pozharskiy s.d.doc.htm](http://www.rusnauka.com/NTSB_2006/Pedagogica/4_pozharskiy_s.d.doc.htm) (дата обращения 28.02.2016)
11. *Перкин В.В.* Что такое развивающее обучение? // Начальный этап развивающего обучения русскому языку в средней школе. Харьков; Томск, 1982. [wiki.iprk.ru/images/3/30/Perkin.doc](http://wiki.iprk.ru/images/3/30/Perkin.doc) (дата обращения 28.02.2016).
12. *Рубинштейн С. Л.* Бытие и сознание. О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира. М.: Изд-во АН СССР, 1957. 328 с.
13. *Сяо Су.* Психологические особенности развивающего обучения в начальных классах. Дисс. на соискание степени канд. психологических наук. Москва. МГУ. 1993. 199 с.
14. *Чапаев Н.К.* Педагогическая акмеология: вопросы идентификации / Н.К. Чапаев. Право и образование. 2009. № 9. С. 14-24.
15. *Чапаев Н.К.* Педагогическая интеграция: методология, теория, технология: 2-е изд., испр. и доп. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та; Кемерово: Изд-во Кемеровского гос. проф.-пед. колледжа. 2005. 325 с.
16. *Чошанов М.А.* Дидактическая инженерия. Анализ и проектирование обучающих технологий. – Блумингтон, Индиана: Экслибрис. 2009. 425 с.
17. *Эльконин Д.Б.* Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.

**УДК 371.3:37.012**

**В. А. Чупина**

**V. A. Chupina**

***ФГАОУ ВО «Российский государственный  
профессионально-педагогический университет», г. Екатеринбург***

***Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg***

***style@tehno.com***

## **АКМЕОЛОГИЧЕСКАЯ ЭКСПЕРТИЗА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ**

## **ACMEOLOGICAL EXPERTISE OF PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES**

**Аннотация:** в статье обосновывается необходимость экспертизы педагогических технологий в связи с реализацией компетентного подхода и необходимостью формирования в составе компетенции личностно-профессиональных качеств. В качестве критериев экспертизы предлагаются составляющие акмеологической инварианты, разработанной в российской акмеологической школе.